Enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de 5e AP

Par Karim Kherbouche
Enseignant de français et auteur

Si la lecture et la compréhension de l'écrit constitue la clé de voûte de toute démarche d'apprentissage linguistique, la production écrite en est sans doute le couronnement.
En effet, cette activité est présentée, en 5e AP, sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant est appelé à mobiliser des savoirs (des graphies, des lettres, des sons, des mots, …), des savoir-faire (conjuguer un verbe, mettre au pluriel un nom, accorder un verbe…), des savoir-être (exercer sa vigilance orthographique…) pour résoudre un problème lié à la vie courante : écrire une lettre, des cartes postales, des télégrammes, un post-it, des courriels, remplir un formulaire, etc.
Dès lors, l'apprenant n'apprend pas à rédiger des textes dans l'unique but d'obtenir des notes lui permettant d'être admis dans un niveau scolaire supérieur, mais aussi pour acquérir la compétence de communication dont il se servira dans des situations de communication réelles de la vie quotidienne.

1. L'expression écrite en approche communicative

L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire. Le premier cherche à avoir un effet sur le second par le moyen de la langue. La communication ne peut s'établir convenablement sans la présence de l'ensemble de ces paramètres définis par le linguiste Jakobson dans son fameux schéma de la communication (voire annexe).

A titre d'exemple, lorsque l'on s'adresse à une personne qui ne semble pas nous écouter ou accorder de l'intérêt à ce que nous lui disons, cela nous cause, le moins qu'on puisse dire, de la gène et entame fortement notre capacité à poursuivre la communication.

Contrairement à l'oral, l'expression et la compréhension ne sont pas simultanées à l'écrit ; elles sont différées. La connexion psychologique entre l'émetteur et le récepteur n'est donc pas tenue pour acquise à l'écrit. C'est pourquoi les enseignants doivent garder à l'esprit de conduire des activités d'expression mettant les apprenants dans une situation de communication précise en définissant le destinataire, la fonction de la communication, le moyen de cette communication et les circonstances spatio-temporelles, sélectionnés de telle sorte que les apprenants soient amenés à utiliser ce qu'ils ont appris antérieurement (savoirs, savoir-faire…).

En résumé, les apprenants doivent être formés pour être capables de produire tout type de texte authentique en français liés à la vie quotidienne.

1.1. Mise en situation de la production

Le manuel ne doit en aucun cas être un carcan mais un support d'appoint de la mise en place d'un programme (pour reprendre le thème de la dernière journée de formation organisée par l'Inspection de langue française d'Akbou à l fin du premier trimestre au profit des enseignants de français du primaire).

En production écrite, par exemple, les consignes d'écriture proposées dans le manuel de 5ème année primaire sont, le moins qu'on puisse dire, des consignes tronquées et démotivantes. Le rôle de l'enseignant consiste donc à les reformuler pour mieux les situer dans un contexte de communication réelle.

Il est important de demander des productions correspondant à des besoins pratiques de la vie quotidienne.

☞ **Exemples** : Comparons les consignes formulées de la façon suivante :

Situation de communication réelle	**Situation de communication scolaire**
- Ecris une lettre à ton père pour lui raconter tes vacances. *-En réponse à un email de ton correspondant, écris un email où tu présentes ta ville, ton pays…*	*- Raconte tes vacances dans quelques lignes.* *- Rédige un texte pour présenter ta ville, ton pays…*

1.2. La simulation

Une consigne d'écriture réussie est une consigne où l'ensemble des éléments constitutifs d'une situation de communication sont clairement définis.

Il faut, au préalable, définir un récepteur qui peut être réel (un camarade par exemple) ou fictif (toute personne ne faisant pas partie de l'entourage de l'élève). De même qu'il faut définir le moyen de communication utilisé. Pour cela, la forme **épistolaire** est la mieux indiquée.

En plus de toutes ces informations indispensables, l'enseignant doit réussir, par le truchement de procédés verbaux et para-verbaux, à faire sentir à l'apprenant l'envie, le besoin ou le devoir de communiquer une ou des informations à quelqu'un qui en a besoin ou qui les demande. L'apprenant sent qu'il a un rôle à jouer, ce qui, du coup, constitue un facteur de motivation.

Par ailleurs, les enseignants doués en dessin pourront ainsi mettre à profit leur talent pour familiariser davantage l'élève avec la situation de communication. Dans le même ordre d'idées, si les conditions le permettent, l'utilisation des moyens audio-visuels (comme par exemple visionner un court documentaire en classe sur un micro-ordinateur), serait d'un apport considérable dans la mise en place de la situation de communication. Ne dit-on pas mieux vaut voir une fois que d'entendre parler mille fois ?

1.3. Le déficit d'information

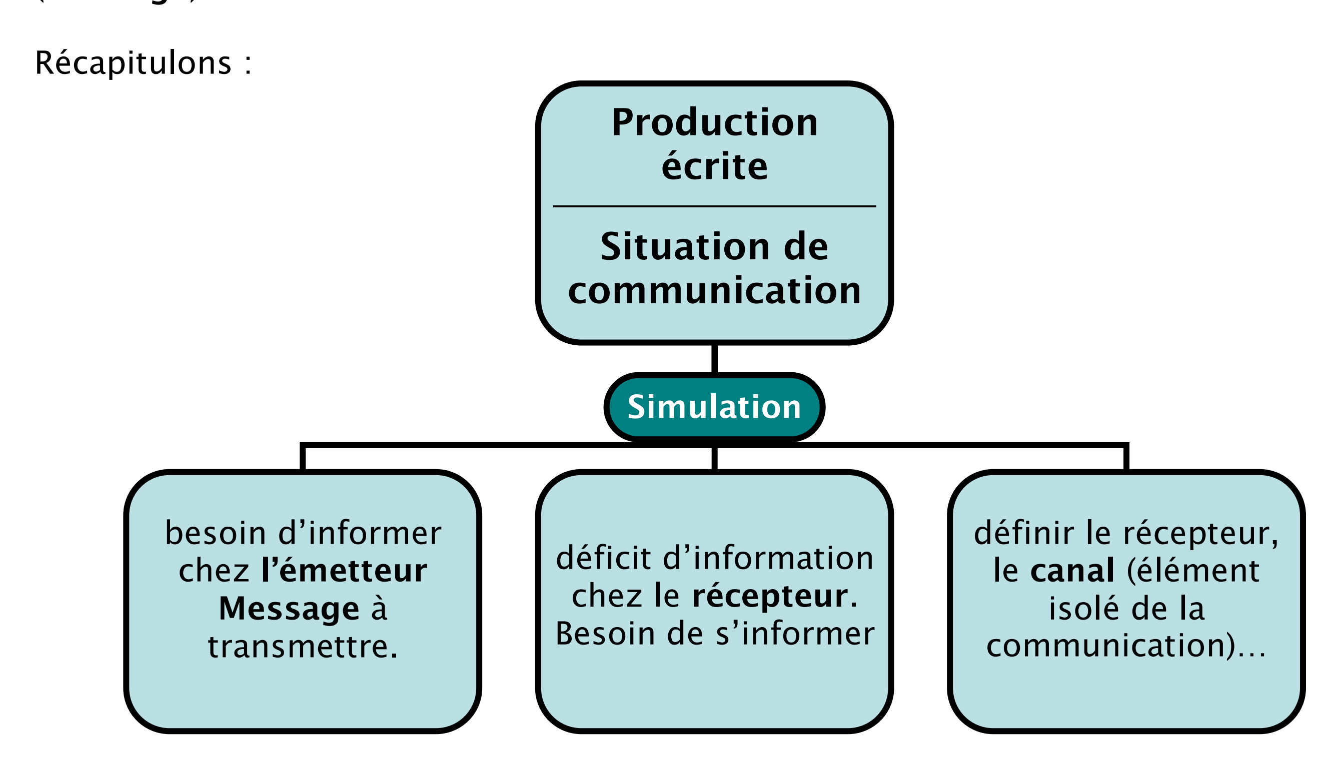
Lorsqu'un émetteur communique une information, on suppose que le récepteur ne connait pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il a certes la possibilité de le

prévoir, d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il demeure une part essentielle de la découverte. Si l'on veut placer l'apprenant dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication qu'est le déficit d'information.

Pour cela, l'apprenant (émetteur) doit être mis dans une situation où il sent qu'il a une ou des informations à communiquer à quelqu'un qui en a besoin (qui demande ces informations).

☞ **Exemple** : Tu (**émetteur**) passes tes vacances dans une ville que tes parents ne connaissent pas (**déficit d'information chez le récepteur**). Ecris-leur un courriel (**code** et **canal ; le courriel est un élément isolé de l'échange**) pour leur présenter cette ville (**message**).

Récapitulons :



2. Démarche pédagogique à suivre en classe lors d'une séquence d'expression écrite

Au début du cycle primaire, l'apprenant est d'abord sensibilisé à la production de courts messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communication précises, de type « post-it » (ex. Vous n'as pas trouvé ton père à la maison, quel message laisses-tu collé sur la porte).

Ensuite, l'apprenant doit progressivement passer de la phrase au texte, à la façon dont un texte écrit est structuré, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de manière claire et logique (voire ci-après la cohérence sémantique).

La compétence de fin d'année en production en 5ème année primaire est définie comme suit : L'élève doit être capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication (compétence de fin d'année).

2.1. Clarté de la consigne d'écriture

A l'écrit, le destinataire est absent, ce qui explique que la structuration et la présentation logique sont des éléments plus important qu'à l'oral. La lettre par exemple, de quelque type qu'elle soit (informative, explicative, argumentative…) appelle presque toujours une réponse et constitue un élément isolé de l'échange. Elle est aussi un support déclencheur.

Citons par exemple la consigne proposée à la page 105 du manuel :

- **Lire et écrire un texte documentaire** (Projet 3)
- **Retrouver un processus de fabrication** (séquence3)

« *Tu as vu un tisserand au travail. Utilise les images suivantes pour rédiger un paragraphe (?) (un court texte) de 5 à 6 phrases dans lequel tu présenteras les différentes étapes de la fabrication d'un tapis* **».**

Que vérifie-t-on dans une telle consigne ? La communication se situe dans un cadre strictement scolaire puisque l'apprenant un processus de fabrication, dans une copie destinée à son professeur, pour obtenir une bonne note. C'est une situation qu'on ne rencontrera jamais hors de l'école. Elle est donc dépourvue de tout objectif pratique. Or, la correction des erreurs ne doit en aucun cas le but de l'expression écri**te. Hors de l'école, lorsque l'élève écrit, c'est parce qu'il a une information à communiquer à quelqu'un, non pour qu'une tierce personne puisse lui corriger ses erreurs**…

Il conviendrait de reformuler la consigne de la façon suivante par exemple :

« *Tu es en vacances chez tes cousins qui habitent à Ghardaïa. Une fois, en te promenant dans cette ville, tu as vu un tisserand au travail. Tu as été subjugué par son métier. Tu aurais aimé que ton frère soit là pour voir cela* (**besoin** chez le récepteur de communiquer).
Ecris-lui (**émetteur** : tu, l'élève ; **récepteur** : lui, son frère) *une lettre* ou *un courriel* (**canal**) *à ton frère* (**récepteur**) *qui ne sait rien du travail du tisserand* (**déficit d'information**) *pour lui présenter les différentes étapes de la fabrication du tapis* (**message**) ».

Ainsi formulée, la consigne met l'apprenant dans une **situation authentique** où les paramètres de la communication sont réunis :

L'émetteur : l'élève
Le récepteur : son frère
Message : présentation du processus de fabrication d'un tapis
Canal : lettre, courriel.
Code : la langue écrite.

En outre, la consigne aide l'apprenant à sentir le besoin de communiquer, en ayant à l'esprit que son frère ne dispose pas des informations qu'il aura à lui fournir.

Mieux encore, cette situation prend en charge un aspect tout aussi important qui est **l'aspect socioculturel** : la fabrication des tapis à Ghardaïa. La langue devrait être aussi un moyen de transmission, entre autres, des valeurs culturelles et citoyennes.

L'enseignant doit donc garder à l'esprit de conduire des activités permettant à l'apprenant d'être dans une situation de communication bien déterminée à laquelle il devra approprier son discours, conformément aux contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles qu'elle contient. Dès lors, on comprend bien que **l'expression, située dans un contexte situationnel, ne peut être confondue avec la capacité à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire**.

2. 2. Pré-requis (évaluation diagnostique)

Il est nécessaire au préalable de vérifier si l'apprenant maîtrise un certain ensemble de connaissances et de compétences lui permettant d'effectuer la tâche demandée dans la consigne.

2. 3. L'ordre chronologique des actions

On peut organiser l'activité en classe selon le déroulement suivant :

2.3.1-Moment d'écriture

- Lire la consigne aux apprenants et vérifier qu'elle a été bien comprise. Expliquer les éventuels nouveaux mots qui s'y trouvent. Le recours à la langue maternelle (en l'occurrence le berbère ou l'arabe) est tout à fait possible.

- Expliquer la situation de communication (émetteur, récepteur, message, canal…)
- Rappeler les caractéristiques du type de texte que les apprenants auront à produire (texte documentaire, récit, texte prescriptif…). Rappeler l'organisation d'un texte (l'ordre des actions)

- Rappeler les savoirs métalinguistiques : les connecteurs logiques, le temps employé dans le type de texte à produire, …

- Faire travailler les apprenants en groupe (conflit sociocognitif) : ils chercheront des idées ensemble ou individuellement selon la difficulté. On pourra noter des idées au tableau et les effacer au moment de la rédaction.

- **1er essai d'écriture individuelle** : La rédaction doit se faire individuellement en classe et non à la maison. Profiter pour passer auprès des apprenants en classe, lire silencieusement ce qu'ils écrivent, attirer leur attention sur des éventuelles fautes, en les soulignant au crayon à papier, sans toutefois les perturber dans leur travail de rédaction. De même que l'élève s'auto-corrige (apprentissage par l'erreur).

2. 3. 2. Moment de réécriture

L'élève procède de différentes manières. Il peut effectuer diverses opérations sur le texte écrit au brouillon. Il **supprime** ce qu'il y a lieu de supprimer, il **ajoute** ce qu'il faut ajouter, il **déplace** des parties du texte, il **remplace** des parties du texte (idées, expressions, mots…)

L'utilisation du brouillon est fortement recommandée dans chaque moment d'écriture. L'utilisation du dictionnaire l'est tout autant.

2. 3. 3. Moment de finalisation

- **Mise au propre**. L'apprenant rédige au propre individuellement le texte obtenu au brouillon.

2. 3. 4. Moment d'évaluation

- Lors de la correction, l'enseignant soulignera les fautes dans les copies des apprenants. Il est préférable de ne pas mettre une note. Le plus important est de repérer les fautes les plus fréquentes des élèves en vue planifier des activités de remédiation pour chaque type de faute, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte. On amène l'élève à s'auto-corriger lors de la remise des copies.
- La correction doit se faire en fonction d'une grille d'évaluation critériée qui doit être expliquée à l'apprenant pour qu'il sache sur quelle base sera-t-il évalué.
Généralement, une grille d'évaluation comprend 4 critères : la pertinence de la production, la cohérence sémantique, la correction de la langue et le perfectionnement.

Exemple de grille d'évaluation.

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	**I1**– Respect de la consigne : l'élève présente les différentes étapes de la fabrication d'un tapis. **I2** – L'apprenant 5 phrases au moins. **I3** – L'apprenant emploie les articulateurs logiques : d'abord, ensuite, enfin, … **I4**– L'apprenant donne les étapes dans l'ordre. **I5**- Adéquation des phrases avec les actes de parole (décrire un processus de fabrication)	…Points …Points …Points …Points
Cohérence sémantique	**I1**– Présence de trois unités de sens. **I2** – Progression de l'information. **I3**-Utilisation des réalisations linguistiques en adéquation avec les actes de parole exigés.	…Points …Points …Points
Correction de la langue	**I1**– Phrases correctes syntaxiquement. **I2** – Utilisation du présent de l'indicatif **I3** – Utilisation des pronoms compléments. **I4** – Respect de la ponctuation.	…Points …Points …Points …Points
Critère de perfectionnement	**I1**– Mise en valeur des unités de sens. **I2**– Apport personnel (illustration, avis personnel, petit commentaire …)	…Points …Points

2. 4. Les trois règles de la production écrite

Les productions des apprenants doivent respecter les trois règles d'or de la rédaction d'un texte, qui sont :
- La règle de la progression
- La règle de l'isotopie

- **La règle de la cohérence et de la cohésion sémantique.**

2. 4. 1. La règle de la progression

L'élève doit apporter une nouvelle information pertinente dans chaque phrase. Eviter les redondances et les répétitions inutiles (répétitions explicites et implicites).
Exemple : *Alger est une belle ville et elle est située en Algérie.* Il n'y a pas de nouvelle information pertinente dans la seconde phrase si le destinataire est algérien. Il s'agit là d'une faute de répétition implicite.

2. 4. 2. La règle de l'isotopie

Cela signifie que l'élève ne doit pas passer « du coq à l'âne », c'est-à-dire d'une idée à une autre sans transition et sans aucune relation logique.
Exemple : *Le joueur marque un joli but. La maîtresse a récompensé les meilleurs élèves.* On parle ici du joueur qui marque un but et on enchaîne avec la maîtresse qui a récompensé les élèves sans transition.

2. 4. 1. Les règles de cohérence et de cohésion sémantique

C'est une condition textuelle qui exige la présence, dans le texte produit par l'élève, d'une relation logique et non contradictoire entre les phrases du texte, et elle réalise son unité. Elle peut être :

- **implicite** (ponctuation) :

Du sommet de la montagne, on voit le village, la rivière et la forêt.

Le chat, qui sommeillait sous le canapé, s'éveilla en sursaut ; il se jeta sur la souris.

-ou **explicite**, c'est-à-dire qu'elle exige la présence d'organisateurs et des marqueurs de relation.

Les organisateurs (ou connecteurs textuels)	Les marqueurs de relation
L'organisateur textuel – qui peut être un mot, une locution, une phrase exprime différentes valeurs, dont : **Le lieu :** *En haut, en bas, à côté, sous la table, au sommet, au loin, tout près, etc.* **Le temps :** *En 1974, il y a une décennie, au début, ensuite, puis, etc.* **L'addition :** *De plus, aussi, également, en outre, qui plus est, ajoutons que, etc.* **La succession, l'ordre, l'organisation** : *D'abord, d'entrée de jeu, en premier lieu, pour commencer, passons maintenant à l'idée, d'une part, d'autre part, enfin, etc.* **L'explication :** *Ainsi, c'est pourquoi, la raison en est simple, en effet, de ce fait, par exemple, etc.* **L'argumentation :** *Il est évident que, à l'inverse, en revanche, il faut convenir que, cependant, par cotre, au contraire, par ailleurs, quoique, etc.* **La conclusion, le résumé :** *En résumé, pour conclure, les faits nous amènent à conclure que, en bref, en somme, pour*	Les marqueurs de relations indiquent de manière explicite le lien entre les unités syntaxiques qu'ils relient. Ils peuvent être des : 1- **Prépositions** : **Le lieu** (*à, chez, dans, derrière, en, jusqu'à, sous, vers…*) **Le but** (*afin de, dans le but de, en vue de, pour…*) **Le temps** (*à, après, avant, depuis, dès, pendant…*) **L'opposition** (*contre, malgré, nonobstant…*) **La cause** (*à cause de, attendu, de, étant donné, grâce à…*) 2- **Coordonnants** : **La cause** (*car, en effet, en raison de…*) **La conséquence** (*ainsi, aussi, c'est pourquoi, donc, en conséquence, partant…*) **L'addition** (*ainsi que, bien plus, de plus, ensuite, et, puis…*) **L'opposition** (*au contraire, cependant, en revanche, par contre, pourtant, toutefois…*) **L'explication** (*à savoir, c'est-à-dire, par exemple, soit…*) 3- **Les subordonnants** : les pronoms relatifs, la

tout dire, pour terminer, etc.	conjonction que, les conjonctions de subordination, etc.

3. La production écrite dans l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire

L'épreuve de français comprend deux parties : la compréhension de l'écrit et la production écrite. La production écrite, qui est notée sur 4 points, est présentée comme une situation problème. Le thème du texte à produire doit être en rapport avec le texte support.
Le candidat est appelé à produire un texte répondant à une consigne d'écriture rédigée de manière claire et précise pour l'amener, soit :

- **à raconter** un événement vécu ou imaginaire,
- **à expliquer** un processus,
- **à rédiger** une fiche documentaire,
- **à transformer** ou **compléter** une histoire.

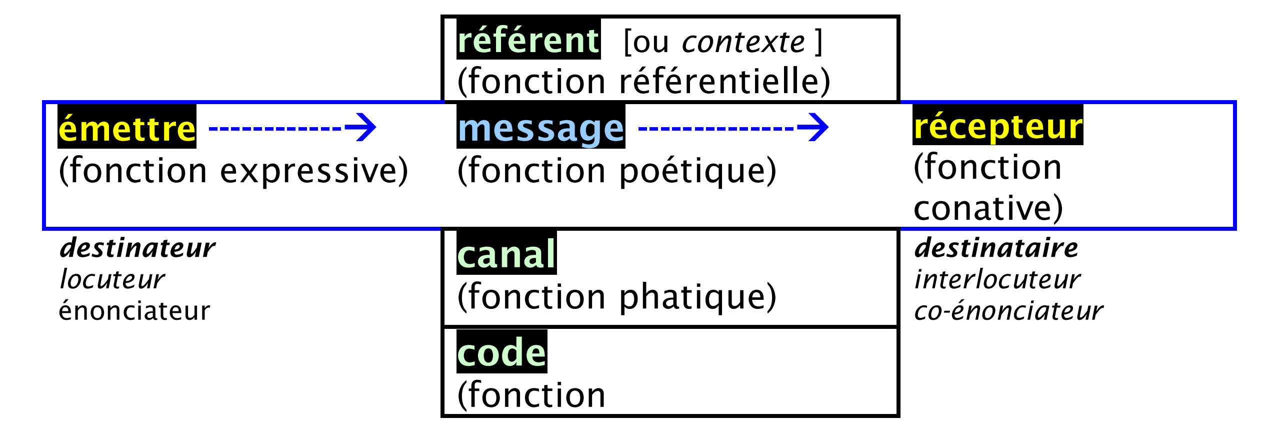
Des documents supports supplémentaires peuvent être proposés au candidat comme par exemple : un document authentique (une liste, une facture, une notice, un schéma…), un extrait de texte, un poème... afin de lui permettre d'opérer un tri parmi ces documents dont 1 ou 2 peuvent être utiles à la résolution de problème et les autres seront des documents parasites comme dans une situation authentique.
Placé ainsi en situation autonome d'écriture, le candidat mettra en œuvre sa compétence de scripteur en réalisant la tâche demandée. En cette fin de cycle du primaire, en langue étrangère 1, les exigences doivent être limitées à une production écrite qui doit être courte (une trentaine de mots). La production réalisée sera alors évaluée grâce à la grille d'évaluation critériée (in Programme de français de 5e année primaire).

****

Annexe

Le schéma de la communication *selon la théorie du linguiste Jakobson*

Toute communication, qu'elle soit orale ou écrite, repose sur l'opération suivante: quelqu'un [**émetteur**] produit un *énoncé* [**message**] dont le contenu [**référent**] est communiqué à quelqu'un d'autre [**récepteur**] grâce à l'utilisation d'une langue commune [**code**] et à un moyen de communication spécifique [**canal**]. Soit le schéma :



métalinguistique)

Bibliographie :

- Mon livre de français. 5ème AP. Ministère de l'Education national.
- Document d'accompagnement au nouveau programme de français. Ministère de l'Education nationale.

Sitographie :

Educ net, voir le site http://www.educnet.education.fr/
Francparler, voir le site http://www.francparler.org/

Pour contacter l'auteur : **email** : karim70dz@yahoo.fr
Tél. : 00 213 7 72 33 24 74

